

Rajzmódszertani irodalmunk

1954-es év folyamán több olyan írásmű jelent meg, amely az alsófokú rajzoktatás kérdéseivel foglalkozik. A megjelent művek közül különösen kettővel érdemes részletesebben foglalkozni.

Az egyik tanulmány Balogh Jenő: A rajzoktatás elvi alapjai c. műve, a másik pedig a Módszertani útmutató az általános iskolák nevelői számára — ez utóbbit (feltehető az OM megbízásából) egy rajztanári közösség készítette.

Mindkét mű, mint az Oktatásügyi Minisztérium kiadványa jutott el általános iskoláinkhoz.

A „Módszertani útmutató” — (a továbbiakban a rövidség kedvéért Útmutatónak fogom idézni) — az Előszóban arra szólítja fel az olvasót, hogy tegye meg bíráló megjegyzéseit a műhöz.

E felhívás igen helyes, hiszen az Útmutatónak irányítani kell a hazai általános iskolákban a rajzoktatás munkáját. Komoly megfontolást és nagy körültekintést igénylő munka kell legyen az a végleges Tanterv és Útmutató, amely ezen jelenlegi, kísérleti Útmutató bírálatai alapján fog elkészülni.

Balogh Jenő szintén bevezetőt írt művéhez. Ebben a bevezetőben többek között ezt lehet olvasni: „A rajztanítás területén csak akkor várhatunk általános fellendülést, ha a rajzot tanító, de nem szakképzett nevelők széles frontja is elsajátítja a rajztanítás alapelveit”.

Ugy értem ezt a kijelentést, hogy a rajzoktatás alapelveit mindenkinek Balogh műve alapján kell elsajátítania. Másként nem is érthetem, hiszen más, ilyen tárgyú munka — legalább tudtommal — nem jelent meg eddig. Magát ezt az egy mondatot a mű bírálataira való felhívásnak fogom fel. Ha ez a mű valóban segítőtársa mindazoknak a kartársaknak, akik a magyar rajzi kultúra alapjait rakják le általános iskoláinkban, akkor elismerő méltatás illeti a szerzőt. Ha pedig javításra szorul munkája, akkor rá kell mutatni azokra a tévedésekre, hibákra, amelyek miatt nem tudja a mű a szerző által tervbevetett segítőtört betölteni.

Még mielőtt az említett két mű részletesebb elemzésébe fog-nék, szükségesnek tartom előre megjegyezni, hogy Balogh Jenő munkája, tévedései, túlzásai mellett is gondolatébresztőbb, mint az Utmutató.

Balogh Jenő nagy igénnyel nyúl a rajzoktatás kérdéseilhez. Nem elégszik meg azzal, hogy gyakorlati, praktikus tanácsokat adjon a rajzot tanító kartársaknak. Tanulmányában nem a mindennapi rajztanári gyakorlat „praktikus” igényei lebegnek csupán szemei előtt.

Filozófiai nézőpontból veszi vizsgálat alá a rajzolás és a rajzoktatás kérdéseit. Arra törekszik, hogy a legalapvetőbb kérdéseket vesse fel és ezekre a kérdésekre találjon választ.

A „Bevezetőben” ezeket lehet olvasni: „Elvi alapok kifejtésére vállalkozott, azonban nem kerülhette el a módszertani természetű kérdéseket sem. A módszertan területére azonban csak az elvi alapok szemléltetése érdekében tér rá, s így nem tart számot módszertan címre”.

A rajzot tanító kartársak közül sokan foglalkoztak már Balogh Jenő művével, elolvasták és megpróbálták véleményyt is formálni róla.

Egybehangzó az a megállapítás, hogy a könyvnek éppen a gyakorlati példái között található sok jó és hasznos fejtegetés. Az elméleti részt viszont a legtöbben nehezen érthetőnek, nehézkesnek minősítik.

A kartársaknak ez a véleménye különösen arra az első 30 oldalra vonatkozik, amelynek „Ismeretelméleti alapvetés” a címe.

Balogh Jenőnek minden törekvése — nagyonis helyesen — arra irányul ezeken az oldalakon, hogy arra a legalapvetőbb kérdésre keresse meg a választ, hogy *hol is van a helye az emberi tevékenységek rengetegében* annak, amit mi egyszerűen rajzolásnak, rajzoktatásnak szoktunk nevezni.

Ismételnem kell, hogy Balogh Jenőnek ez a törekvése nagyon helyes, hiszen minden gyakorlati munka valamilyen elméleti, elvi álláspontot juttat kifejezésre. Akár megfogalmazzuk szavakban, akár nem, minden gyakorlatot elmélet irányít. Balogh Jenő annak az elméletnek a megfogalmazására vállalkozik művében, amely szocialista rajzoktatói munkánkat irányítja.

Más kérdés aztán az, hogy teljes siker kísérte-e ezt a nem éppen könnyű vállalkozást.

A bírálatnak éppen az a feladata, hogy erre rámutasson.

Ugy tartottam helyesnek, hogy a bírálatban csak azokat a legfőbb kérdéseket vegyem vizsgálat alá, amelyekben Balogh a

rajzolás és rajzoktatás helyének a keresésével foglalkozik. Ugy gondoltam ugyanis, hogy ha ezekre a főkérdésekre írt bírálati megjegyzések eléggé belevilágítanak a műbe, akkor a bírálat alá nem vett kérdéseket már egyszerű következtető munkával minden olvasó maga is fel tudja dolgozni.

Műve I. fejezetében a szerző arra törekszik, hogy az általános iskolában rajzot tanuló gyerek munkásságát a *művészi megismerő tevékenység* körébe illessze be.

Éppen ezért elsőként ezt a kérdést, a *művészi megismerés* kérdését veszem vizsgálat alá.

A művészi megismerést egyszerűen azonosítja a tanulók rajzoló munkájával. Álláspontja szerint, amikor a tanuló rajzol, akkor — ha elemi fokon is — a művészi megismerő tevékenység útján jár.

E nézetét így fogalmazza meg: „Ha a tanuló ábrázoló munkája helyes mederben folyik, akkor a munka a világ megismerésének olyan területén edzi, izmosítja a tanuló ismeretszerző erőit, melyet képszerű megismerésnek, lényegében a lenini tézisnek megfelelően művészi megismerésnek neveztünk. A művészi megismerésben való jártasság (egyszerűen szólva a képalkotás készsége) az eleven szemlélet közvetlenségét a gondolkodás általánosságával egyesíti — látó embereket nevel a gyermekből. Nem azért nevezhetjük őket látóknak, mert eleven a szemléletük, hanem azért, mert nem állnak meg a szemlélésnél, hanem erőteljes értelmi munkával általánosítanak, lényegessé tesznek, tipizálnak.”

A művészi megismerés kérdésével foglalkozva, elég ennek az idézetnek a megvizsgálása, hiszen itt kétségtelenül az jut kifejezésre, hogy amikor a tanuló korsót rajzol, vagy bármi más, akkor a művészet eszközeivel törekszik a valóság megismerésére; röviden: művészi munkát végez.

Az tehát itt az első eldöntendő kérdés, minősíthető-e a tanuló rajzoló munkája művészi tevékenységnek, vagy sem?

Válasz:

A művészet nem az ábrázolással kezdődik. Minden művésznél az alkotó munkásságot a tanulmányozás időszaka előzi meg. Amikor a művész rajzolni, festeni tanul, akkor ezt azért teszi, mert olyan *ismeretekre, készségekre* kell szert tennie, amelyek nélkül nem válhat alkotó művésszé. Megtanulhatja valaki az anatómiát, a távlatant, színelméletet, járatosságot szerezhet a legkülönbözőbb viszonylatok (helyzeti, tónus, szín, stb) kérdéseiben, eljuthat valaki addig is, hogy hibátlanul rajzol és fest,

mindez még távolról sem jelenti azt, hogy a művészetet a szó teljes értelmében már magáévá tette volna. A művészet megköveteli a korszerű technikai felkészültséget, mint alapvető, nélkülözhetetlen elemet, de nem merül ki benne. Különösen fontos hangsúlyozni azt, hogy a technikai szaktudást a festészetben megszerezni összehasonlíthatatlanul nagyobb vesződséggel jár, mint pl. az irodalomban. Mégis, mindez csak alap az igazi művészet számára, amely abban a képességben rejlik, hogy megtaláljuk azt a formát, amely megfelel a tartalom belső lényegének. Minthogy pedig a forma jellegét a tartalom jellege határozza meg, nem vitatható az eltéphetetlen kapcsolat a valóság megismerésének mélysége és a művész igazi mesterségbeli tökéletesége között.

Jól meg kell jegyezni, hogy a művészet *nem az ábrázolással kezdődik*, hanem azzal, hogy mondanivalónk van az emberek számára az életről, az ábrázolt tárgyról.

A művészet az eszmeiséggel kezdődik. Művészek és gondolkodók alkotásai és írásai tanúskodnak e mellett. Leonardo: „Az a festő, aki ügyesen rajzol, de csak úgy szemre, olyan mint a tükör, amely *mindent* visszatükröz, anélkül, hogy ismerné azt, ami vele szemközt áll”.

Diderot azt írta a festészeetről, hogy a képnek egy nagy eszmét kell kifejeznie, különben néma marad.

Balzac a művészi képet, mint olyan eszmét határozta meg, amely emberi alakká vált.

De itt most a tanulók elemi fokú rajztanulásáról beszélünk. Különbséget kell tenni a technika elsajátítása és a művészi munka között. Abban viszont teljesen egyetértek Balogh Jenővel, hogy mindaz, amit az alsófokú oktatás keretében elmondunk tanítványainknak, bármilyen magas fokon is megállják helyüket és nem kerülünk ellentmondásba önmagunkkal.

Hová tegyük hát a gyermek rajztanulását, ha az nem minősíthető művészi megismerő tevékenységnek?

Az emberiség évtízezredek óta rajzol és fest. Az emberiség ez idő alatt igen sok tapasztalatot szerzett, sok olyan törvényszerű összefüggést tárt fel, melyeknek ismerete ma már nemcsak minden alkotó művész számára kötelező, hanem egyszerűen hozzátartozik minden ember alapvető műveltségéhez. A rajzoló és festő munkának van egy olyan része, amelyet ma már általános *ismeretanyagnak* kell minősítenünk, olyan anyagnak, ami tanítható és el is sajátítható.

Ennek az elsajátítható ismeretanyagnak bizonyos kérdései az általános iskolában taníthatók, más kérdései pedig más, ma

gasabbfokú oktatási intézetekben. Azt kívánom hangsúlyozni, hogy tanítani azt lehet, ami ismeretanyag, — ami nem ismeretanyag, az nem is tanítható. Meg lehet tanítani a tanulókat arra, hogy milyen a rajzoló és festő ember sajátos megfigyelési módszere, meg lehet tanítani a tanulókat arra, hogy helyes távlatban ábrázoljanak tárgyakat, az ízléses alakításra, tervezésre... szóval sok mindenre meg lehet és kell is iskolás tanulóinkat tanítani. Művészkedésre nem lehet őket tanítani.

Gondoljunk csak akár a természet-, akár a társadalomtudományokra. Ott is az a helyzet. Bizonyos alapvető ismeretanyag elsajátítása még *nem jelent tudományos munkásságot*. Viszont az is igaz, hogy miközben valaki ezeket az alapismereteket elsajátítja, bizonyosfokú támpontokat szerezhet azoknak a módszereknek tekintetében, amelyek a tudományos kutatásnak, vagyis a tudományos megismerő munkának a módszerei. Természetes ez így, hiszen azokat az ismereteket, amelyeket ma már alapismereteknek tekintünk, azokat is bizonyos módszerek alkalmazásával tárta fel az ember, eddigi munkája folyamán.

A művészet terén pl. a perspektíva a renaissanceban igen jelentős művészeti mozzanatnak számított. Ma pedig természetes követelmény. Egyáltalán nem jelent művészi fokot, ha valaki helyes perspektívában ábrázol tárgyakat.

A szerző akkor, amikor a tanulók rajzoló munkásságát el akarta valahová helyezni az emberi megismerő tevékenységek sorába, akkor így gondolkozhatott: „Van tudományos megismerés és van művészi megismerés. A gyermek rajzoló munkája is kell, hogy valahová tartozzék, tehát kézenfekvőnek látszott a művészi megismerés sorába illeszteni.”

Ez az elgondolás vezette el a túlságos leegyszerűsítéshez, vulgarizáláshoz. A könyv egy későbbi fejezetében megint visszatér ehhez a kérdéshez. Így ír: „Amikor tehát a tanulmányt az egész ábrázoló tevékenység alapjába helyeztük, akkor *a művésziesség didaktikai elvét* valószínűleg meg, ugyanazt, amit a tudományos tantárgyak a *tudományosság elvén* értenek”. — S szinte önmagát biztatva és egy kicsit lovalva is így folytatja: „A művésziesség elve ilyen értelmezésben nem fellengzős elv, nem túlzás, hanem olyan szükségszerű valami, ami nélkül szocialista képalkotás el sem képzelhető. A művésziesség elvében gyökerezik éppen a valóság hí tükrözése és pártosság”. (108. old.)

De bizony ez igenis túlzás. Hogy miért az, arra már lényegében megadtam a feleletet, de még folytatom.

Nem kell és nem lehet egy bizonyos emberi tevékenységet valamilyen „skatulyába” berakni. Még akkor sem, ha az a ska-

tulya díszesebb, mint ami ahhoz a tevékenységhez illik. Köztis- mert dolog, hogy pl. a művészetről, a művészet alkotásairól azt mondjuk, hogy azok a felépítményhez tartoznak, úgy általában. De ugyanakkor máris kijelentjük, hogy így ez túlságosan le van egyszerűsítve. Mert vannak a művészi alkotásoknak olyan mo- zzanatai, vonásai, amelyek nem tartoznak a felépítményhez.

Nyedosivin: Művészetelméleti tanulmányok c. munkájában fejtegeti: „Néha a világ tudományos tanulmányozása és művé- szí megismerése olyan szoros kapcsolatban lehet egymással, hogy a valóság megértésének e két formája között még pontos hafárt is nehéz vonni. Olaszországban a renaissance korában az emberi test tudományos tanulmányozása — az anatómia — és a festészet párhuzamosan fejlődtek és egymásra erős hatást gyako- roltak. Leonardo da Vinci, mint tudós tanulmányozta az emberi test felépítését. Nehéz megmondani, hogy vajjon ezek a tudomá- nyos tanulmányok segítették-e művészi alkotó munkáját, vagy fordítva, művészi munkája készítette-e elő a tudományos követ- keztetéseket”. (Nyedovisin G. idézett munkájának első fejezeté- nek tanulmányozását, továbbá Burov tanulmányait ajánlom mindazoknak, akik e kérdéssel mélyebben akarnak foglalkozni. Burov tanulmányai az Irodalomtudományi Értesítőben jelentek meg, 1952. óta.)

A kérdés bírálatát azzal zárom le, hogy a tanuló rajzolói munkája egyáltalán nem azonosítható a művészi megismeréssel.

A képszerű megismerés.

Abban az idézetben, amelyet az előbbi kérdés, a művészi megismerés kérdésének bírálata alapjául vettem, szösz szerint ez olvasható: „... képszerű megismerésnek, lényegében a lenini té- zisnek megfelelően művészi megismerésnek neveztük”.

Ezt a megállapítást, vagyis azt, hogy a képszerű megisme- rés és a művészi megismerés ugyanaz, — úgy kellene tekinte- nünk, mint egy ezt a megállapítást megelőző fejtegetést lezáró, összefoglaló kijelentést.

Azt kell viszont majd tapasztalnunk, hogy a könyvnek ab- ban a fejezetében, amelynek ez a címe, hogy „A képszerű meg- ismerés”, ott nem azt fejtegeti, hogy a művészi megismerés és a képszerű megismerés azonos-e, vagy sem.

Két kérdést kell itt tisztázni. Az egyik az, hogy mi is a kép- szerű megismerés, a második kérdés pedig: mit fejteget a szerző tanulmánya ilyen című fejezetében.

Az első kérdéssel kapcsolatos választ Leninnek két mélyen- szántó megállapításával vezetem be.

Első megállapítás: „A dolgok és folyamatok leglényegesebb és legáltalánosabb elemeit tükröző fogalom nem valami közvetlen dolog”.

Második megállapítás: „A gondolkodás, amikor a konkrétból az absztraktba emelkedik fel, nem tér el az igazságtól, hanem közeledik hozzá. Minden tudományos absztrakció mélyebben, hi-
vebben, teljesebben tükrözi vissza a természetet”.

Lenin ezekben a megállapításokban éppen azt juttatja ki-
fejezésre, hogy *a képszerűség mennyire sajátja, mennyire jellem-
ző tulajdonsága marad a fogalmaknak*. A fogalmak nem üres abs-
ztrakciók. Éppen a logikus gondolkodásnak az a sajátossága,
hogy mindig képszerű marad, mutat arra, hogy az anyag elsőd-
leges és a tudat másodlagos. A fogalom, amely a leglényegeseb-
bet, legáltalánosabbat tartalmazza, sohasem nélkülözi eredetének
szemléletes jegyeit. Igaz, a gyakorlatban nem igen szoktunk fo-
galmi rendszerünk eredetére gondolni és emiatt a fogalmaknak
a reális valósággal szemben bizonyos önállóságot, függetlensé-
get vagyunk hajlamosak tulajdonítani; önálló lényeggel rendel-
kező, egymásból fejlődő jelenségnek tűnnek. „... milliárdnyi is-
métlés révén válna ... axiómajellegűvé, mint az előítéletek” —
írja Lenin.

Igy állunk a képszerűség kérdésével a tudományban.

A művészetben a fogalom és a reális tartalom oly szorosan
összefonódik, hogy ez gyakran *fogalom nélküli képnek tűnik*.

Az olvasó (vagy kép esetében a szemlélő) viszont azt a
gondolatot teszi magáévá, amit a művész műve útján közvetít.
Természetes az, hogy a gondolatot először magának a művész-
nek kellett magáévá tenni, hogy egyáltalán kifejezhesse.

„A művészi gondolkodás sajátossága abban áll, hogy az ál-
tala többé, vagy kevésbé pontosan megfogalmazott általánosí-
tás (ez pedig feltétlenül fogalom, gondolat) — nem jelenik meg,
nem létezik reális, objektív tartalmától függetlenül. Csakis ebben
az értelemben beszélhetünk művészi gondolkodásról, mint kép-
szerű gondolkodásról. A művészi gondolkodásban olyan általá-
nosításra törekszünk, amely magában foglalja a különös és
egyedi elemek egész gazdaságát is. A logika a művészi gondol-
kodásban nem törekszik önállóságra, saját maga abszolutizálá-
sára. Ebben nyilvánul meg a művészi gondolkodás minőségi
sajátossága, amelyet a megismerési folyamat általános törvény-
szerűségeinek keretein belül kell meghatároznunk: Az élő szem-
lélettől az absztrakt gondolkodáshoz és ettől a gyakorlathoz: ez
az igazság megismerésének, az objektív valóság megismerésé-
nek dialektikus útja — mondja Lenin.” (Burov)

A képszerűség kérdése fontos kérdés a materialista ismeretelméletben, hiszen a fogalomnak a reális valósággal való szembeállítás, vagyis a fogalom abszolutizálása a filozófiai idealizmus ismeretelméleti alapja. A képszerűségnek a művészetben való abszolutizálása pedig az irracionalizmusnak, az intuitivizmusnak tár kaput, ami pedig a burzsoá esztétikának talpköve.

Mindezekután azt is ki kell mondanom, hogy a képszerű megismerést csak úgy azonosítani a művészi megismeréssel nem lehet. Balogh Jenő ilyen értelmű álláspontja tehát nem fogadható el.

A képszerűség éppúgy sajátja a logikai gondolkodásnak, mint a művésziné. Persze, ha teljesértékű, realista művészi gondolkodásról beszélünk és nem másról, pl. iskolai rajztanulásról. Éppen ezért hangsúlyozza a materialista ismeretelmélet a művészettel kapcsolatban, hogy a művésznak a legszorosabb kapcsolatban kell állnia a természettel és társadalommal. Az, aki nem a valóság, hanem pl. más művész eredményeire támaszkodva akarja saját művészetét kifejleszteni, sohasem fog eljutni mély általánosításokig.

Az eleven képzetek csupán az élet ismeretét szolgálják, a művészek pedig az élet megértésére kell törekednie.

A képszerűség kérdését, mint ismeretelméleti kérdést, fel lehet vetni, akár a művészi, akár pedig a tudományos megismeréssel kapcsolatban.

Kérdés, hogy a szerző művének abban a fejezetében, amelynek címe: „A képszerű megismerés”, mit fejtetget.

A könyv 10—13. oldalain találhatók az erre vonatkozó fejtegetések. E fejezetben lényegében a következőket mondja a szerző: Vannak ún. képelemek. Ilyenek: a vonal, a folt, a tónus, a szín, stb. Ezek a képelemek arra valók, hogy a rajzoló, a festő ki tudja fejezni általuk a valóságot. Kérdés, hogyan jut a rajzoló, a festő éppen azokhoz a képelemekhez, amelyeket egy meghatározott ábrázolási feladat igényel? A szerző erre a következő feleletet adja: „Az ábrázolás elemei, a képelemeket jelentő vonalak, foltok, tónusok láthatók ugyan a valóságban, de csak akkor, ha kellő kiszűrővel tudatosítjuk azokat szemléletünkben. Ezek az elemek részei a látvány egészének, mégis csak akkor világosodnak meg a tudatunkban, ha a látvány egészét, a képet feldaraboljuk. Viszont a látvány egészéből kiszakított részek könnyen válhatnak értelmetlenekké, könnyen hullhatnak szét határozatlan elemekké, ezért azokat a valóságban a látvány egészéhez, a rajzon pedig a kép egészéhez kell állandóan viszonyítani. Csak ebben az esetben válhatnak a valóságos jelenség (képszerű jelen-

ség) elvont elemei (vonal, pászta, folt, stb.) képelemekké a rajz számára (kép számára)”.

Az idézett sorokat érdemes egybevetni azokkal a megállapításokkal, amelyeket Balogh Jenő művének egy előbbi részén lehet találni. A 9. oldalon ez olvasható: "... a tanuló eddig *csak* korszót, tehát *csak* tárgyat látott a szóbanforgó korszóban s ezt döntően fogalomszerűen vette tudomásul, most pedig — mint-hogy rajzot kell készíteni róla — *képnek kell azt látnia*".

E két különböző helyről választott idézetben (és mint már említettem, a könyv 10—13. oldalain) lényegében annak a folyamatnak a boncolgatásáról van szó, amelynek során a háromdimenziós, színes és sok más egyéb tulajdonsággal rendelkező természeti valóság tárgyai a kétdimenziós felületen képként állnak előnk a rajzoló munkája révén.

Hogyan lesz a valóságból kép? Balogh Jenő a következőképpen gondolkodik: Itt van egy korszó (vagy bármilyen más tárgy). A korszó felülete igen sok irányba görbülő felület. Ezen a görbe felületen a megvilágítás következtében világos és különböző sötétséggű felületrészek keletkeznek. Ezek a felületrészek, formarészek maguk is görbe felületek, hiszen az egésznek részei. E tulajdonságuk következtében ezek a felületek a térben a szemlélőtől elforduló, elgörbülő, egyszóval távolodó elemek. A rajzoló feladata pedig az, hogy ezeket különböző irányba görbülő lapokat kétkiterjedésű felületen ábrázolja. Hogy a rajzoló ezt a műveletet el tudja végezni, Balogh Jenő azt ajánlja, hogy *vonatkoztasson el* a rajzoló a tárgy testmivoltától, gondolja azt, hogy nem is tárgy áll előtte, hanem kép. „Képnek kell azt látnia” — írja Balogh Jenő. Ha ezt az elvonatkoztatást meg tudja valósítani a rajzoló, azt éri el, hogy még mielőtt elkezdene rajzolni, már az előtte álló tárgy is olyan, mintha egy kész kép lenne, — amelyet most már csupán le kell onnan másolni.

A rajzoló megfigyelő módszerének ilyenfokú leegyszerűsítése nem mondható helyesnek egy olyan igényes szakmunkában, amely „elvi alapvetést” kíván adni.

Maga a kérdés egyébként nem új kérdés. A festők körében nap mint nap újra felvetődik: hogyan kerül a háromdimenziós tér a sík lapra, mint kép. Amikor az impresszionista festő teszi fel a kérdést, a következő választ adja. A festő feladata, hogy a képben a valóságnak optikai metszetét, vetületét adja vissza. Az jut kifejezésre ebben az értelmezésben, hogy a festő számára a valóság csupán jelenség, mondhatnánk úgy is, hogy a valóság helyettesíthető (a művész által bizonyos elvonatkoztatást alkalmazva a valóság szemlélésekor.)

A realista festő is felteszi ugyanazt a kérdést, hogyan kerül rá a sík vászonra a tér képe? A realista festő semmiképpen sem fogja ennyire leegyszerűsíteni a kérdést, nem fogja az elvonatkoztatásnak olyan módszereit ajánlani, amely optikai metszetté szűkítené le a valóság képét. Már csak azért sem, mert mindenki tudja, hogy a tárgyak térbeliségének érzékelése nem egyedül a szem munkája. A tér érzékelés munkájában más érzékszerveink is tevékenyen részt kell vegyenek, különben tényleg csak „vetületekben” érzékelnénk a világot, mint a fény után kapkodó csecsemők.

„A képszerű megismerés” c. fejezetben Balogh Jenő több olyan megállapítást tesz, amely helytálló, ha külön-külön nézzük azokat, de az egész fejezetet abban az összefüggésben, amelyben élénk tárja, nem lehet elfogadni. Helyes lenne, ha később, egy más művében, az értékes magvát megtartva és azt teljesebben kifejtve dolgozná fel.

E helyen tesztek említést arról is, hogy a most tárgyalt fejezetben és a könyv számos más helyén gyakran lehet találkozni meghatározásokkal, amelyek tartalma felől az olvasó nem nyer kellő tájékoztatást és így saját találgatásaira kénytelen támaszkodni. Ilyenek pl. a következők: *„látvány és valóságos jelenség”* (mit ért az egyik és mit a másikon? és van-e egyáltalán „nem-valóságos jelenség?”), aztán mit jelent ez a fogalom, hogy *„elvont szemlélet”*, vagy az *„elvont jellegű részmegfigyelés”*. Nehéz ezekkel a nem világos és meg nem világított fogalmakkal mit kezdeni.

Tipikus ábrázolás: A szerző egy rajzórára vezet el bennünket. A tanulók korszót rajzolnak. Idézek a fejezetből: „Ha a korszó vadonatúj, de oldalán egy helyen megpattant a máz, s ezt nagy gonddal ábrázoljuk, ezzel nem jellemző tulajdonságot ragadtunk meg. Hiszen a korszóra az jellemző, hogy új. De ha a korszó ütött-kopott, akkor éppen az fogja a rajzon jól jellemezni, hogy hangszílyosan ütött-kopottra rajzoljuk.

Vegyünk még élesebb példát. Az adott korszó formájának tipikus sajátosságai a következők: erősen kidagadó hasasság, amely a torok felé hirtelen szűkül, majd a torok a szájnylás felé alig szélesedik. E sajátos forma hangsúlyozása a rajzon a korszó tipikus formáját tolmácsolja. Mindegyik esetben tipikus tulajdonságokat ábrázoltunk. A korszó tipikus formáját tipikusan új, vagy tipikusan ütött-kopott tulajdonságait ragadtuk meg. Megalkottuk a korszó ilyen, vagy olyan tipikus képét, a korszót tipizáltuk. Ha még azzal is tetézzük munkánkat, hogy a korszó környezetét is úgy választjuk meg és ábrázoljuk, hogy ezt a tipikus tulajdonsá-

got kiemelje, fokozza: akkor olyan típust ábrázoltunk tipikus körülmények között, amely minden ember számára az adott tárgy messzemenően tipikus képét adja”.

Alig kell e fejezethez bíráló megjegyzéseket fűzni.

Merőben téves következtetések sorozata.

A típusalkotás a művészet legmagasabbrendű feladata. — Mindaz, amit a szerző a korsó tipikus ábrázolásáról itt összeírt, az egyszerűen elsekélyesítése a realista művészetnek, — és ugyanakkor a materialista esztétikának is.

De ha már itt tartunk, azt is el kell mondanunk, hogy egy korsót nem is lehet tipikusan ábrázolni. Aki azt hiszi, hogy egy művész elővehet bármilyen tetszése szerinti tárgyat és elhatározhatja, csak úgy egyszerűen, hogy „na most ezt tipikusan fogom ábrázolni”, aki ennyit tud a tipikusságról, a típusalkotás kérdéséről — hát igen — kétségbe kell vonni azt is, hogy egyáltalán behatóan foglalkozott-e ezzel a kérdéssel, vagy csak felületesen.

Persze egy egyedi kép kifejezhet általánosat, típust. Lefesthet valaki például egy bizonyos bányászt és e festmény alapján elképzelhető, hogy ki kell jelentenünk: „ez a kép az öntudatos bányász típusa.” Ez természetes. Hiszen az általánost mindig egyedi közvetíti. Ebből viszont nem következik a fordítottja, az, hogy bizonyos módszerek alkalmazásával minden egyedit típussá lehet formálni. A festészetben is előfordulhat, hogy egyetlen egyén képe egy tágabb kör, embercsoport, vagy egy egész osztály típusának ábrázolására alkalmas, de a gyakoribb az, hogy több tanulmány tanulságai jegecesítik ki azt az egyént, individuumot, aki a típus képviselője lehet. A tipikusság, mint a rajzot tanuló gyermek rajzával szemben támasztott követelmény, a könyv további oldalain is sűrűn felmerül. Kár ez. Sok, igen jól és tanulságosan megírt fejtegetést — mint pl. a 78. oldalon a korrektúra alapelvei — zavar meg vele.

Összefoglalva: az eddigiekben a következő kérdéseket érintettem. A művészi megismerés, a képszerű megismerés és a tipikus ábrázolás kérdését. Ezek a szerző könyve első fejezetének egy összefüggő kérdéscsoportját alkotják. A fejtegetéseket hol mértéktelen egyszerűsítések, hol mértéktelen túlzások jellemzik. Ezek miatt messze elmaradnak a marxista ismeretelmélet korszerű színvonala mögött. E fejtegetések nem alkalmasak arra, hogy azokat a karfársakat munkájukban elősegítse, akik általános iskoláinkban dolgoznak.

Sematikus ábrázolás, naturalista ábrázolás. A szerző a tipikus ábrázolásra irányuló „rajzkészség” kialakítására való törekvést tekinti a rajzoktatás feladatának. (17. oldal)

A tipikus ábrázolással szembeállítja a naturalista és a sematikus ábrázolást. *Hogyan* kell a korsót egyáltalán sematikusán ábrázolni? vethető fel a kérdés. A szerző rövid elemzése nem teljesen világos, de azt lehet kivenni belőle, hogy az olyan rajzot kell sematikusnak minősíteni, melyben a rajzoló a természetes formákat bizonyos geometriai formákkal helyettesíti. Pl. aki egy hasas és a torka felé szűkülő edényt úgy rajzol le, hogy az alsó részt félgömbnek, a felső részt pedig csonkakúpnek veszi. Nem hinném, hogy az ilyen rajzot sematikusnak nevezhetnénk. Az ilyen rajz egyszerűen rossz rajz és kész.

De ha már a séma kérdése így felmerül, akkor néhány szóban mégis érdemes vele foglalkozni. Meg kell vallanunk, hogy mi iskoláinkban igen is tanítunk sémákat. És ez nem baj. Vajjon nem tanítjuk azt, *hogyan kell* másodfokú egyenletet megoldani, *hogyan kell* a trapéz területét kiszámítani, *hogyan kell* egy széket helyes perspektívában ábrázolni? Ezekben a sémákban viszik tovább a felnövő fiatalok az idősebbek tapasztalatait.

A sémák, vagy ha tetszik „közvetett tapasztalatok” (lásd bővebben Mao Ce Tung „A gyakorlatról” c. munkáját, vagy Nyedovsin I. fejezet III. szakasz) mai oktató módszereink révén úgy jutnak neveltjeink birtokába, mintha ismereteiket közvetlen érzékelés módszerével sajátították volna el. Éppen ezért igen jó eredménynek tartjuk, ha a tanulók ezeket a sémákat megtanulják, azt, *hogyan* kell rajzórán a tárgyakat megfigyelni, *hogyan kell* vázolni, *hogyan kell* helyes távlatban ábrázolni, *hogyan kell* festeni, *hogyan kell* színeket keverni, stb. Az viszont, ami már nem szorítható sémába, azt bizony nem tudjuk tanítani. Ilyen pl. a művészet... de erről a kérdésről már az előbbieken volt szó.

A naturalista ábrázolásról szóló szakaszban arról beszél a szerző, hogy „... tanulónk... a látható egyedi jegyeket válogatás nélkül ábrázolja...” Egyszóval a tanulónk mindent válogatás nélkül rá kíván vinni a rajzára.

A mai képzőművészeti életben a naturalizmusról és legújabban a fotografizmusról, mint olyan törekvésekről beszélünk, amelyek semmivel sem emelkednek túl a század elején divatozó többi izmusok fölé. Formalizmusnak minősítjük a naturalizmust. Ez igaz, s ha Balogh Jenő a művészeti naturalizmusról írna, egyet is értenénk vele. A naturalizmust az eszmeietlenség jellemzi, a közömbösség, a „semleges” állásfoglalás a társadalom kérdéseivel szemben.

De vigyázzunk a fogalmakra: A részletgazdagság még nem jelent naturalizmust. Meg aztán valljuk csak be nyugodtan, naturalista módszerekkel ábrázolni valamit, nem is éppen legköny-

nyebb dolog. Persze, aki egy életen át, szemellenzővel a szemén naturalistáskodik és még hozzá ezt művészi munkának tolja fel, az elitélendő. És még egyet. A mi számunkra az összefoglaló festői előadásmód vonzóbb a túlzó részletezésnél. De felteszem a kérdést: hogyan jut el egy festő oda, hogy a részletdús valóságból el tudja hagyni a lényegtelenet és ki tudja válogatni a jellemzőt, azt, ami maga ábrázolni képes összefoglaltsága révén az elhagyott részleteket is? Ki tud válogatni? Válogatni az tud, akinek van miben válogatni. Dönteni abban, hogy mi a lényeges és mi nem, csak az tud, aki teljesen ismeri a valóságot, aki annyira ismeri a valóságot, hogyha akarná naturalista módszerekkel is ábrázolni tudná a valóságot. De nem akarja, mégpedig azért nem, mert ő már ezen túljutott. A tanulás első fázisa megköveteli, minél kevesebbről lemondani. Igenis, a kezdő rajzolóknak meg kell vívnia a küzdelmet a részletgazdagságért. . . de nem az általános iskolában. Erre ugyanis egy általános iskolai tanuló még nem érett. Itt az általános iskolában legfeljebb szakköri munkán, a tehetségesebbekkel lehet megkísérelni, hogy megértik-e a részletgazdagság igényét és bírják-e technikailag feldolgozni. Az általános iskola rendes rajzóráin *az alapfokú rajzi és technikai ismeretek elsajátítása a feladat*. Hogy ennek az alapfokú ismeretnek mi legyen a tárgya, arról aztán már lehetne beszélni, sőt vitatkozni is. Ha viszont a naturalizmuson Balogh Jenő azt a rajzolási módszert érti, amit gyerekeknél igen gyakran látni lehet, azt, hogy nem egy átfogó vázlatból indulnak el, hanem valahol csak úgy találomra elkezdenek rajzolni, pl. a korszó rajzát a fülén kezdik el, aztán hol ezt, hol azt vetik papírra — ha ezt érti a naturalizmuson — akkor a tanulókat kell védelembbe vennem. Ha ugyanis egy általános iskolai tanuló így rajzol, arról nem ő tehet, hanem a tanára. A tanuló munkáját ez esetben nem lehet naturalistának nevezni, hanem a rajzolás rossz módszerének.

A rajzi feladatsorral kapcsolatban igaza van a szerzőnek abban, hogy vannak rajztanárok, akik „képeslapgyűjteménynek” tekintik azt az illusztrált tanmenetet, amelynek alapján az iskolákban a rajzot tanítják. A tanmenet megmerevedésének veszélye, amire Balogh utal, valóban fennáll. Az aztán teljesen mindegy, hogy a tanár tanmenetében az egyes órák tananyaga csak szóban van-e leírva, vagy illusztráció is látható benne.

Nagyon helyes az a megállapítása is, hogy a tanterv ne adjon recepteket. Különösen olyan mértékig ne, hogy a rajzot tanítót minden gondolkodástól felmentse. Joggal veti fel azt a kérdést, hogy milyen legyen az új általános iskolai rajzi tanterv

és módszertani útmutató. Igen fontos kérdés ez. A miniszter elvtársnak egy korábbi nyilatkozata szerint széles plénum vitája fogja kialakítani az új általános iskolai tanterveket. Ez nagyon helyes lesz. Mindnyájan reméljük, hogy ezt a széles plénumot nem az a néhány, többnyire pozitív értelmű és nem bíráló cikk jelenti, melyek a Köznevelés hasábjain láttak napvilágot. E néhány cikk nem helyettesítheti a közvéleményt. Valóban széles plénum kell, ahol a különböző nézetek megvívják a maguk harcát, hogy a harc eredményeként alakuljon ki az új tanterv.

Az óra vezetése. c. szakasznak különösen a 42—43. oldalon olvasható része színvonalas írás és szakmai szempontból is helytálló. Helyes a rámutatás arra, hogy mekkora szembetűnő eltérések észlelhetők rajzoktatásunkban. Ösztönösség, elvtelenség, csökönyösség, titánkodás, s ki tudja még hány változat. A szerző ennyi változatot ugyan nem sorakoztat fel, de köztudomású, hogy rendet kell teremteni rajzoktatásunk frontján. A tananyagot és a követendő módszert legalább fővonásaiban kötelező erővel le kell rögzíteni. A tanár nem választhatja meg csak úgy tetszése szerint az órák anyagát, de a módszert sem, amellyel tanít. A főkérdéseken túl, viszont sok mindent megtehet a rajztanár rajzi kultúránk felvirágoztatása érdekében.

A lélektani megjegyzések c. fejezetben a térábrázolás, más szóval a távlati, vagy perspektivikus ábrázolás kérdéseivel foglalkozik a szerző.

Hogyan beszéltünk ezekről a kérdésekről? A rajzoló ilyen meghatározásokkal él: ha egy fazék a földön van és mi ránézünk, ezt „rálátásnak” nevezzük és e rálátás, valamint a távlat következtében bizonyos „távlati elváltozásokról” beszéltünk. Neveztük ezeket látszati elváltozásoknak, látszólagos elváltozásoknak is. Miközben ilyen fogalmakkal dolgozunk, senki sem gondolt arra, hogy a kör, amelyekkel kapcsolatban a fogalmakat használjuk, ne lenne kör a fazék száján, vagy fenekén. Amikor a fazék száján ellipszisnek rajzoljuk és ki is mondjuk, hogy az edény száját bizonyos távolságból szemlélve, ellipszisnek érzékeljük, észleljük, tudjuk, hogy észlelésünk egy körrel van kapcsolatban. Minden rajztanár tudja, hogy nem tartozik a legkönnyebb feladatok közé elérni tanítványainál azt, hogy ezeket a távlati viszonylatokat helyesen juttassa érvényre rajzaiban. Amikor konyhaszéket rajzoltatunk, akkor is arra törekszünk, hogy a távlati törvényeket megérttessük tanítványainkkal és örülünk, ha helyes távlatban rajzolják meg a konyhaszék ülőlapját és ki is mondják tanítványaink, hogy ezt az ülőlapot bizonyos nézőpontból tra-

péznak, más nézőpontból pedig ilyen, vagy olyan általános négyszögnek érzékelik.

Az 57. oldalon a „látszólagosság” és „valódiság” c. fejezetben a következőket írja a szerző: „A festői gyakorlat szűk szakmaiságának szempontjából ez igaz”. Minden rajztanár, Balogh Jenővel egyetértve vallja azt, hogy ez igaz. Különben nem is tanítanánk. Csak az érthető ezek után nehezen, hogy miért kell erről a kérdésről 7—8 oldalon át nem egészen világosan érthető fejtegetéssel fáradoznia.

Mégis nézzünk bele ebbe a fejtegetésbe.

Egy tanuló konyhaszéket rajzol.

„Mire kell a tanulónak törekednie?” — kérdezi a szerző.

„Arra, hogy a rajzlap síkján síkszerű eszközökkel is (vonallal, folt) kifejezze a valóságot, a valóságos teret, formát, stb. Hogyan fejezhetik ezt ki? Egyszerűen szólva: rögzített nézőpontból kialakult észleletét kell rögzítenie” — mondja Balogh Jenő.

Hát ez érdekes.

Mintha eddig úgy rajzoltattuk volna a konyhaszéket, hogy tanítványaink rajzolás közben ide-oda sétálgattak volna. Eddig is egy helyben ült a tanuló és egy bizonyos nézőpontból (rögzített nézőpontból, ha így tetszik) kellett rajzolnia a tárgyat.

Menjünk még tovább.

„Ne kövessük — írja Balogh — az egész rajzolási feladatot, csak egyetlen elemre, a szék ülőkéjére szűkítsük gondolatmenetünket.” „Tanulóink így gondolkodhatnak: milyen folt felel meg az előttem lévő négyzet alakú ülőkének? Milyen folt fejezi ki az ülőke helyzetét? (most rajzlapjára néz és megpróbálja bele képzelni a széket). Ujra a valóságot, majd a rajzlapját nézi. Erősen összpontosítja látóképzeletét, szinte belekényszeríti a rajzlapja síkjába a teret, a széket”.

„Most rápillant vázlatára s már nem egy általános négyszöget érzékel, hanem egy olyan négyzetet észlel, amelyik vízszintes síkban fekvő, szeméhez viszonyítva bizonyos magasságban elhelyezkedő székülőkét fejez ki — feltéve, hogy a vázlat perspektívája helyes.”

S még egy kis idézet:

„Ezek szerint a valóságot is bizonyos elvont módon kell érzékelnünk ahhoz, hogy elvont látásérzetek a rajzlapon megjelenve az eredeti észleleteket (tehát a *valóságos* formát) tükrözzék.” — Furcsa és nyakatekert gondolkodásmód ez. Nem beszélve arról, hogy nehezen képzelhető el, hogy a látásérzetek a rajzlapon megjelennek. Az itt a lényeg, hogy Balogh tanítványai is ellipszist rajzolnak, amikor kört ábrázolnak és általános négyszöget, amikor négyzetet ábrázolnak perspektivikusan.

Amennyiben Balogh Jenő a perspektivikus ábrázolás kérdésének a mélyére akart volna hatolni, akkor arra kellett volna rámutatni, hogy ebben az esetben is a jelenség és a lényeg dialektikájáról van itt szó.

Minden tanuló számtalanszor találkozott már körrel, még mielőtt a tanára térábrázolási feladat elé állította volna, mielőtt tanára a perspektivikus ábrázolás kérdéseinek megértésére kezdte volna tanítani tanítványait. Csakhogy a tanulónak eddig a kör minden esetben jelenség is volt, ugyanakkor lényeg is. A négyzettel kapcsolatban is ez volt eddig a helyzet: a lényeg és a jelenség egybeesett. Akár kört rajzolt a körzőjével, vagy szabadkézzel, akár poharát emelte ajkához, akár a mosdótál fölé hajolt, hogy mosakodjék. Nagyon sokszor találkozott a körrel és minden esetben a kör csak kör volt számára. A jelenség és a lényeg — mint mondtam — egybeesett. Füze, tolltartója, zsebkendője, az ablak, asztal, — szóval ismét ezer meg ezer alkalom, amikor derékszögű négyszöggel állott már eddig is szemben, ezekben az esetekben is egybeesett a jelenség és a lényeg.

„A lényeg megjelenik, a jelenség lényegi”. — (Lenin.)

„Az emberi gondolat végtelen mélyre hatol a jelenségtől a lényeg felé, az elsőfokú lényegtől, hogy úgy mondjuk a másodfokú lényeg felé, stb. . . a végtelenségig”. (Lenin.)

„Minden tudomány felesleges volna, ha a dolgok megjelenési formája és lényege közvetlenül egybeesnék”. (Marx.)

Előttünk, rajzoló előtt a kör és minden más forma így, vagy úgy megjelenik. Sokféleképpen jelenik meg és mi nemcsak sokféleképpen rajzoljuk, hanem minden esetben ki is mondjuk, hogy minek rajzoljuk és ugyanakkor arra is rámutatunk, hogy mi az általunk rajzolt forma lényege. Ellipszist rajzolunk és megmondjuk, hogy kört ábrázolunk, trapezoidot rajzolunk és megmondjuk, hogy négyzetet ábrázolunk.

„A látszólagosság és valódiság”-ról írt elmélkedést nyugodtan el lehetett volna hagyni.

Igen sok figyelemreméltó dolog van a tanítási óráról szóló rész összefoglalásában, a 67-69. oldalon. Általában a II. fejezet, kivéve azt a „lélektani megjegyzések” c. részt, valóban sok értékes gondolattal segíti a rajzoktatók munkáját.

Jó lett volna bővebben írni arról, hogy mennyire fontos a tanulókat rajzi munkájuk közben a „szemléleti egység” megtartására nevelni. Mert bizony itt a rajztanításban erről van éppen szó: milyen fokozatokon át lehet eljutni oda egy rajzolónak, hogy a valóságban észlelhető viszonylatok közül legalábbis a legfontosabbakat állandóan „kézben” tudja tartani, miközben

rajzol, vagy fest. A rajztudás megszerzésének az alfája és omegája ez: a viszonylatokban való gondolkodás képességének minél szilárdabb megalapozása.

Ha a rajzoktatásunknak nem ezt állítjuk középpontjába, akkor sok minden érdekes és kedves dologra fogjuk tanítani tanítványainkat ugyan, csak arra nem, ami biztosítaná, hogy tanítványaink felismerjék a rajzolás igazi jelentőségét és értékét. Közbevetőleg meg kell jegyeznem, hogy Balogh Jenő könyvének 113. oldalán a „látási emlékezet fejlesztése” c. részben röviden érintett gondolat ide tartozott volna. A „szemléleti egység” tulajdonképpen nem más, mint a rajzolásra választott téma, pl. tárgycsoportról alkotott *képzeink* állandó erősítése. Igen, *minden rajzoló emlékezetből rajzol*. Még akkor is, ha a tárgy előtte van. Senki nem tud úgy rajzolni, hogy fél szemével a tárgyat nézi, fél szemével pedig a rajzlapot. Következésképpen a rajzoló lényegében képzeire, tehát emlékezetére támaszkodik mindig. Ezen a vonalon kellett volna továbbhaladnia Balogh Jenőnek a tematikus rajz felé is, mert képzeink adják az alapot a képzeletünkhöz is. Képzeletünk realitását éppen képzeinkben kell fellelnünk.

Folytatva az előbb megszakított gondolatot: az egész II. fejezetben jó lett volna, ha konkretizálta volna a tanulók életkorát, mert csak így általánosságban beszélni a korrektúráról, nem egészen helyes dolog. Más a korrektúra tárgya a IV-es gyermeknél, mint egy VIII-osnál, mert a probléma, amelynek megoldásával foglalkoztatjuk, az is más.

Egy II.-os tanulónál pl. amikor levélborítékot rajzoltatunk, akkor elsősorban a *helyzeti viszonylatok* megállapítását tanítjuk. Ezen a fokon az a legfontosabb, hogy a gyermek ilyen megállapításokat tudjon tenni: az „express” címke melyik sarokba van ragasztva és mennyire ferdén, a címezés a levél közepén van-e, vagy sem. Más feladatoknál is hasonló célkitűzés vezet bennünket ezen a fokon. Itt a II. osztályban a helyzeti viszonylatok megállapítására alkalmas feladatokat kell adni a tanulóknak. A III. és IV. osztályban már az egyszerű formaviszonylatok kérdésével foglalkoztatjuk a tanulókat. E fokon tehát már a helyzeti és az egyszerű formaviszonylatok együtt szerepelnek, de bekapcsolódik a munkába az egyszerű tónus és a szín is. Ezek újabb viszonylatokat jelentenek. A tanárnak mindig tudnia kell, hogy tudás szempontjából mit kell feltételeznie az egyes osztályokba járó tanulókról.

Röviden felvázolom elképzelésemet arról, miként kellene a viszonylatokban való gondolkodás fokozatait egymásra építeni az

általános iskolai rajzoktatásban.

I. fokozat: Helyzeti viszonylatok. Színek felismerése.

II. fokozat: Egyszerű formaviszonylatok. Színek keverése. Homogén színfoltok, homogén tónusok.

III. fokozat: Összetettebb formaviszonylatok (de még nem térbeliek!)

Plasztika alakítása tónussal és színnel.

IV. fokozat: Összetett formaviszonylatok, elemi térviszonylatok formájában felvetve. Forgástestek ábrázolása. Összetett színviszonylatok.

E IV. fokozatnak egyes fázisai a következők:

- a) A probléma felvetése.
- b) Begyakorlás szakasza.
- c) A probléma kibővítése.
- d) Általánosítás.
- e) Alkalmazás.

V. fokozat: Összetett formaviszonylatok, vonaltávtlat. A fokozat fázisai az előbbivel azonosak.

Most pedig ragadjunk ki az előbbi fokozatok közül egyet és elemezzük kissé részletesebben. Vegyük pl. a IV. fokozatot és nézzük az egyes fázisokat.

a) *fázis*. Itt találkozik először a tanuló ténylegesen térábrázolási feladattal. Fazék, vödör, vagy más forgástest áll előtte.

b) *fázis*. E fázis keretében a begyakorlás következik. Néhány héten át nem megyünk tovább, hanem egyszerű forgástestekkel kapcsolatban gyakorolják a helyes távtlatban való ábrázolást. Miközben e begyakorlás folyik, a rajzokon a plasztikai megformálás először tónusokkal, majd színnel történik. Az ábrázolt tárgyaknak derékszögű vetületekben való ábrázolásával is foglalkoznak a tanulók. Sőt már ezen a fokon egyes feladatok esetében a fejből való rajzolást is megpróbálják, ha szerény feladatokkal kapcsolatban is. A begyakorlás során szereplő forgástesteket nem lehet akárhogy megválogatni. Előre kell venni az olyan tárgyakat, amelyeknek felülete csak egy irányban görbül. Pl. fazék, vödör. Majd ezután következhetnek azok a forgástestek, amelyek felülete minden irányban görbül. Pl. mázas, vagy mázatlan cserépedény. Figyelemmel kell lenni arra is, hogy a kiválasztott tárgyak ne legyenek mindig háztartási darabok.

c) *fázis*. Ebben a fázisban kibővítjük a problémát. E kibővítésnek egyik módja az, hogy nemcsak rálátásos, hanem alálátásos beállítások alapján is oldanak meg feladatokat.

d) *fázis*. Különböző, megadott feltételek mellett kell forgás testeket ábrázolniok a tanulóknak. Pl. emlékezetből, rövid szemléltetés alapján, megadott derékszögű vetületek felhasználásával; adott formaelemekből kell építeniök, adott elemeket kell csonkítaniok. . . stb.

e) *fázis*. Ilyen előzmények után, az összegyűjtött és tudatosított ismereteket most már arra használják fel, hogy egyszerű, két, legfeljebb három tárgyból összeállított csendélelet festenek meg a tanulók.

Általában helyesen tette volna a szerző, ha sokkal konkrétabban beszélt volna egyes kérdésekről. Ezáltal valóban jobban biztosíthatta volna kitűzött célját, azt, hogy segítségére siet az általános iskolákban tanító karikársaknak. Kell az elmélet, és kell is elméletileg tisztázni, megvilágítani a gyakorlatot, de — ha a gyakorlat példái a szemléltetés célját is szolgálják — akkor is konkréttá kell tenni azokat. Engels juttatja kifejezésre: „Ha a technika nagyjórészt a tudomány állásától függ, úgy a tudomány még sokkal inkább függ a technika állásától és szükségleteitől. Ha a tudománynak valamilyen technikai szükséglete van, úgy ez jobban fejleszti a tudományt, tíz egyetemenél” — mondja Engels. Éppen ezért nem mindenütt meggyőző a „prakticizmustól” való irtózás, ami a könyvben újra, meg újra felmerül. Néha a gyakorlattól való irtózás húzódik meg mögötte, és a „Tiszta elmélethez” való vonzalom jut benne kifejezésre.

A könyv harmadik fejezetének elején, a természetutáni rajzolásról szólva helyesen állapítja meg a szerző: az emberi tevékenységek legtöbbje szoros kapcsolatban áll a rajzolással. Vannak olyan területek is, amelyeken a rajznak döntő jelentősége van. Mégis azt kell tapasztalnunk, hogy ezekre a területekre is úgy lépnek fiataljaink, hogy az általános iskolai képzésük óta egyáltalán nem volt kapcsolatuk a rajzolással. Azt is meg kell mondanunk ugyanakkor, hogy általános iskoláink legalább 70 százalékában nincs is rajztanár, tehát ifjúságunknak legfeljebb 30 százaléka tanul rajzot, hall egyáltalán valamit a művészetekről. A magasabb intézetek állandóan felpanaszolja a rajztanároknak, hogy az oda kerülő ifjak zöme nem képzett a rajzolásban, az elemi ismereteken kell ott elkezdni a velük való foglalkozást: a ceruzaheggyezéssel. Mintha ez a hiány éppen a rajztanárokon múlna. Legkevesbé lehet a rajztanárok számlájára írni e hiányokat.

A III. fejezetben tervezetet vázol elének a szerző, miként képzei el az általa „politechnikai rajznak” nevezett tárgy anyagának meghatározását, módszeres kérdéseit.

Megítélésem szerint kiindulási alapul el lehet fogadni a felvetett gondolatok jó részét.

Az Oktatásügyi Minisztériumnak kell megtenni az első lépést, hogy hazánk rajzi kultúrája a megérdemelt és a szükséges színvonalra emelkedhessék. Be kell vezetni ismét a középiskolákba a rajztanítást és több, sokkal de sokkal több rajztanárt kell képezni. Azután a tananyag és a módszerek kidolgozására bizottságot kell szervezni. Most a rajzoktatásunk csonka, hiányos, sok-sok bajjal küzd. Ebben is igaza van a szerzőnek.

Mindazzal, amit itt elmondtam — néha talán keményebben a kelleténél — Balogh Jenő további munkásságát kívántam segíteni, aki biztosan sok értékes elméleti írással fogja még gazdagítani a most annyira szegény szakirodalmunkat.

Az Útmutató bírálata

Ez az Útmutató az 1954/55. tanév szeptemberében mint kísérleti Tanterv és egyben Útmutató lépett életbe.

Ez az Útmutató azt a célt tűzte maga elé, hogy három szakmunka követelményeit egyetlen műben egyesítse. Tanterv, Útmutató és Vezérkönyv kívánt lenni.

Kísérleti, tehát átmeneti forma esetén, mint amilyen ez, nem is lenne hibáztható abban az esetben, ha mind a három mű kibontakozhatna majd ebből az Útmutatóból. Már itt, bevezetőben meg kell mondanom, hogy alapvető hibái teszik ezt a munkát alkalmatlanná arra, hogy a véglegesen elkészülő általános iskolai Tanterv alapja lehessen.

Ez az Útmutató az 1950-esnek a helyébe lépett.

Az igaz, hogy az 1950-es Útmutatónak több hibája is van. Ezt ma, 5 év távlatából különösen jól lehet látni. *Az 1950-es Útmutató valóban megérett arra, hogy a forgalomból kikerüljön.* Nem azt mondom ezzel, hogy abban semmi sem jó, hogy ma már semmi sem állja meg helye a helyét. Sok minden jó van abban az Útmutatóban, de így, ahogy van, több hibás részlete miatt aztán néhány elvi tévedése miatt avult el. Ami viszont jó ebben az Útmutatóban, azt tovább kell vinni.

Az új Útmutató bevezető tanulmányában a szocialista pedagógia és a rajzoktatás viszonyát veszi vizsgálat alá. Helyesen emeli ki, hogy a politechnikai nevelés természetszerűen *előtérbe állítja rajzi kultúránk komolyanvételének fontosságát.*

Szószerint is érdemes idézni ebből a bevezető részből: „A politechnizáció érdekében a rajztanításra az a feladat hárul, hogy először biztos arány és formaérzék, biztos térszemléletet adjon,

és csak azután foglalkozzék a műszaki jellegű rajzolással. Az alkalmazott rajz, anyagában és célját tekintve, „igen sokféle lehet, de nem lehet szűken értelmezett, gyakorlati érzéket adó tárgy. Ugyanez a Bevezető idézi Lenin közismert mondását: „A politéchnikai képzés nem jelenthet korai szakképzést”.

Az Útmutató aztán a továbbiakban, amikor felsorakoztatja hosszú oldalakon, hogy az egyes osztályokban milyen feladatokat kell rajzoltatni, festetni, a legmesszebbmenőkig óvakodik is attól, hogy bármilyen „műszaki színezetű” feladatot is adjon a tanulóknak.

Ebben a nagy óvatosságban „a ló másik oldalán” találja magát.

Remélhető, hogy a végleges Tanterv felül a lóra és onnan büszkén néz szét, látva, hogy a rajzolás és festés a gyakorlati életben mekkora gazdag változatait tudta létrehozni a valóság ábrázolásának és nem fog indokolatlanul idegenkedni a „nem művészi” ábrázolással való foglalkozástól sem. Ismétlem: minden rajzoló csak büszke lehet arra, hogy a rajz alkalmazásának területe egyáltalán nem szűkül, hanem a technika fejlődésével állandóan szélesedik. Felsorolni is felesleges azokat a területeket, amelyekben a rajzolásnak szerepe van. Nem „kiegészítő” hanem szerves része az emberi tevékenységnek.

Az „Általános módszertani megjegyzések” c. fejezet valóban csak *általános*. Azért ilyen általános — gondolom — mert az Útmutató további részében, ahol óráról-órára meg lehet találni az anyagot úgysis minden egyes órához fűződik módszeres megjegyzés, sőt minden osztály anyagát megelőzi és le is zárja egy szövegrész, amely szintén módszeres megjegyzéseket tartalmaz.

Éppen ezért kérdéses, vajjon előmozdítja-e a rajztanító munkáját, ha a kövekezőket olvassa: „ezért az óra első részében mikor a megbeszélés, a megfigyelés folyik, nem azok a kartársak járnak el helyesen, akik a jelenséget csak logikai úton magyarázzák, hanem azok, akik a téma jó beállításával (jó világítás, megragadó, jellemző színhatás) és az ebből megindítható érzelmi (esztétikai) élmény felkeltésével, tudatosításával kezdik a munkát.”

Az ilyen „általánosságban” mozgó semmitmondó módszertani megjegyzések szülik a kaptafát. Azt a kaptafát, amely ellen nem győzünk eleget harcolni a pedagógiai főiskolákon rajzszakos hallgatóink körében és a kint tanító kartársak körében. Azt hiszik ugyanis, hogy minden természetutáni rajzóra „megbeszéléssel” kezdődik és mi más körül foroghatna ez a megbeszélés,

mint bizonyos megfigyelések körül. Az aztán egyáltalán nem világos, és ebből az általam idézett részből meg éppen nem derül ki, hogy a megfigyelés tartalma miként fejlődik évről-évre, fokról fokra.

Az lenne helyes, ha alsó fokon megelégednénk bizonyos helyzeti viszonylatok megállapításával, majd formaviszonylatok megállapításával, magasabb fokon a tér és színviszonylatok együttes megfigyeltetése kerülne előtérbe. Természetesen ezek az elemi viszonylatok, amelyek a kezdőfoknak voltak problémái, azok sohasem szűnnek meg, csak a hangsúlyuk csökken.

Az ilyen kérdések felvetésével és megvilágításával foglalkoznék majd az új módszertani útmutató és tartózkodjék a túlságos általános megjegyzésektől, mert az ilyenek csak elsematizálják az egész rajzoktatást.

Ugyanez a sematizmus jellemzi a rajz alakításának 5 fokozatáról írottakat is. (10. oldalon.) Az igaz, hogy a rajzi feldolgozás a vázlattal kezdődik. (Közbevetőleg megjegyzem, hogy „aránytömeget” nem lehet vázolni, formatömeget helyes arányban igen.) De ez az 5 fokozat megint csak olyan általános. Hogyan kell vázolnunk? Hogyan kell alakítani? stb. Ezeknek a kérdéseknek kell tisztázódni a végleges útmutatóban.

Még két megjegyzés ehhez az általános részhez:

1. A természet utáni feladatok megoldására különféle technikák alkalmazását ajánlja az útmutató. Milyen legyen ez a technika? „... mindig a tárgy, illetőleg a beállítás dönti el” — olvassuk. Nagyon hangzatos ez így, de nem hiszem, hogy lenne olyan beállítás, amelyet olajjal, egy másik, amelyet ceruzával, stb, stb. lehetne legjobban feldolgozni.

2. Ugyancsak a természettanulmányok festésére — nem kötelező érvénnyel ugyan — bizonyos sorrendet javasol az útmutató. Ezt az útmutatót több ezren olvassák el, olyanok is, akik maguk keveset festenek, nincsen elég szilárd gyakorlatuk sem. Ha egy ilyen kartárs elolvassa ezeket a mondatokat, azt gondolhatja magában, hogy ha éppen nem is az itt olvasható sorrend a legjobb, de valamilyen sorrend mégis csak kell, hogy legyen. Sorrend persze az van, csak az a kérdés, hogy milyen elv kormányozza a festés sorrendjét? Tekintve, hogy a rajzolást és a festést tanítani annyit jelent, mint összefüggésekben, viszonylatokban való gondolkodásra tanítani, a rajzolás menetét is, a festés menetét is ennek az elvnek kell megszabni. E bírálatnak nem feladata, hogy részletesen ki is fejtse, minek kell a festés sorrendjét meghatározni az alsó és a magasabb fokokon, de a végleges útmutatónak ezt is tisztáznia kell majd.

A művészeti alkotásokkal való foglalkozás kérdéséről több helyen is szó esik az útmutatóban. E kérdésben a legsikerültebbnek éppen az általános részben közöltek mondhatók. Akkor viszont, amikor mint munkakeretről beszél, ilyeneket lehet benne olvasni: „Végezzenek tartalmi leolvasást. Határozzák meg a főalak, a mellékalakok viszonyát, azok mozdulatát, arckifejezését, csak ezután beszéljenek a mű esztétikai jegyeiről...”, stb. „Egy-egy óra keretében 2—3 reprodukciónál többet nem szabad bemutatni.” Vajon milyen segítséget jelentenek az ilyen útmutatások a tanyán, falvakban, vagy akár a városban tanító karársaknak? Nem sokat.

A táblázat, amely óraszámokat ajánl az egyes feladatnemekre, jónak mondható. Persze innen is hiányzik az, amit egyszer már említettem, a rajzi kultúrának a nem természet utáni rajzolás területeire való kiterjesztése. Ebben a kérdésben a végleges tanterv szerkesztői gondoljanak majd arra, hogy sem a háború előtti, sem a felszabadulás utáni két tanterv nem hozott ilyen teljesen megsemmisítő végzést a szerkesztő, a magyarázó, stb. rajzolásra, mint ez a tervezet, amely teljesen kiirtotta ezeket a feladatnemeket. Pedig a bevezetőben arra hivatkozik a szerkesztő, hogy ez az útmutató az eddigi eredményeket foglalja össze.

Az útmutató legterjedelmesebb részében az egyes osztályok tananyagával és az órákhoz fűzött módszeres megjegyzésekkel foglalkozik. Minden osztálynak minden egyes órájára feladatot tűz ki és hol hosszabban, hol rövidebben módszeres megjegyzéseket is ad. A szakember, aki ilyen művet áttanulmányoz, nemcsak az egyes feladatokat figyeli, hanem elsősorban azokat az elvi megfontolásokat fürkészi, amelyek a feladatok kitérését indokolják. Azt figyeli, milyen célkitérés irányítják az egész oktatási folyamatot.

Túlságosan hosszadalmas lenne minden egyes óra anyagát vizsgálat alá venni. 1—2 példával kívánok rávilágítani az útmutató elképzeléseire.

Példa:

A VII. osztályban a 21. héten (l. a 98. oldal) ülőkét rajzolnak a tanulók.

A VIII. osztályban a 24. héten (l. a 119. oldal) zsámolyt rajzolnak.

Erdemes megemlíteni, hogy a VIII. osztályban a zsámoly előtt egy sokkal összetettebb feladatot oldottak már meg. 20

alkalommal korábban pedig utcarészletet festettek!!! (VIII. osztály 4. hét 1. a 107. lapon.)

Most pedig ismétlem, a VIII. osztályban, a 24. héten, tehát alig valamivel az egész általános iskolai tanulmányaik befejezése előtt egy egyszerű zsámolyt kell ceruzával rajzolniuk a tanulóknak.

Az igaz, hogy ugyanazon tárgyat — mondjuk, egy zöld sörösüveget — különböző teljesítményszinteken lehet feldolgozni. Rajzol és fest sörösüveget az általános iskolai tanuló is, de ott találjuk pl. Chardin csendéletein is, vagy Manet festményein. — Alapul véve azt, hogy ugyanazon tárgy különböző szinten is szerepelhet, azt lehetne gondolni, hogy akkor az általános iskolában is erre az elvre kell építeni az egész rajzoktatást. Ha ezt vezérelve teszi valaki, ugyanakkor azt is kimondja ezzel, hogy nem a tárgy a legfontosabb a rajzórán, hanem az a probléma, amely elé a tanulót bizonyos tárgy lerajzoltatásakor állítjuk. Az utcarészlet festése azért előzheti meg a zsámoly ceruzarajzát, mert — eszerint az elv szerint — a zsámoly ceruzarajzát magasabb szinten kívánjuk, mint az utcarészlet festését.

Nagyon szépen hangzik ez így, de hogy a valóságban mennyire nem így van, azt saját tanítási gyakorlatából minden rajztanár nagyon jól tudja.

Igen jó eredménynek tekintjük, ha a tanulók zöme a VIII. osztályban az ülőke rajzát úgy meg tudja oldani, hogy a lényeges összefüggések szempontjából nem követ el hibát, a távlati törvényeket éppen az adott nézőpontnak megfelelően sikerrel tudja alkalmazni. S ha a VIII. osztály végére még egyszerű épületről jó elfogadható rajzot tud készíteni, akkor igazán jónak könyvelhetjük rajzoktatásunkat. Ezzel az egy példával már rá is mutattam arra, hogy a feladatoknak azt a váltakozását, szintje hőmpőlygését, amit ebben az útmutatóban lehet találni, egyszerűen megmagyarázhatatlannak, indokolatlannak tartom.

Érvelni lehetne a feladatok ilyen felsorakoztatása mellett pl. azzal, hogy a tanuló a VII. osztályban több mindent csak ösztönösen, nem teljesen tudatosan rajzolt még, — ezért kell ugyanazokat a feladatokat még egyszer elővenni, s akkor még jobban fog menni. Hadd kezdje csak a térábrázolást a III. osztályban, nem baj, mire a VII-be, vagy VIII-ba érkezik, akkorra már kitűnően fog menni. Ezt az érvelést egyáltalán nem lehet elfogadni. Ha egy probléma magasabb az osztály zömének színvonalánál, akkor az nem való abba az osztályba. Hogy ez a megállapításom helytálló, a Köznevelésben megjelent cikkek is igazolják, amelyek maximalizmusval vádolják ezt az útmutatót.

Még egy másik példa is álljon itt, annak megvilágítására, hogy az általános véleménnyel megegyező saját véleményem valóban helytálló.

Példa:

III. osztály. 29. hét. Bögrét kell rajzolni és festeni rálátásban, úgy hogy a fülét ne lehessen látni.

IV. osztály. 21. hét. Bögre kenyérrel, festve. Követelmény: a jelenséget térszerűen kell festéssel kifejezni.

V. osztály. 26. hét. Bögre üveggel. Követelmény: „A vázolást — írja szószerint az útmutató — a tanulók a tárgyak arányainak és különböző ellipszisének feltüntetésével kezdjék el. A festéskor a tárgyak hengerességét egyrészt a fénycsíkok viszszaadásával, másrészt az árnyékos oldal fokozatos mélyítésével oldják meg. Érzékeltessék az üvegtesten mutalkozó legfontosabb tükröződések. A festés tüntesse fel a környezet és a vetett árnyékok színeit is.”

VI. osztály. 11. hét. Tejesüveg bögrével. A feladat mellé írt szövegből már itt nem érdemes idézni. A rajzokkal szemben támasztott igény itt már nem fokozódik, pedig még csak a VI. osztályban vagyunk!

VII. osztály 5 hét. Két literes ürmérték. A bögre eltűnt, de a követelmény itt sem más, csak amilyen az V-ben volt.

VIII. osztály 10 hét. Csésze aljával, késsel, gyufásdobozzal. A feladathoz fűzött magyarázat itt is semmitmondó.

A felsorolt példák csak a természettanulmány tantervi felépítésében megnyilatkozó hibákra mutatnak rá. Már ennyi is elég ahhoz, hogy a mostani útmutató megváltoztatásának szükségességét ne kelljen tovább bizonygatni. Tüzetes vizsgálat alá kell venni még az útmutatóban megnyilatkozó módszert, a művészeti alkotásokkal való foglalkozás témáit és módszerét, de az egész stílusát, pontatlan fogalomhasználatát, elvi tévedéseit és egyáltalán nem utolsó sorban szégyenteljes illusztrációit.

Mindazt, amit e két, közelmúltban megjelent munkáról bírálatképpen elmondtam, csak bírálat-vázlatnak kell tekinteni, — amely nem dolgoz fel sok olyan kérdést, amivel pedig érdemes lenne foglalkozni.

Összefoglalva:

Balogh Jenő írásából kitűnik, hogy kitűnő képességű rajztanár, akinek igen becsületreméltó törekvése, hogy tapasztalatait

általánosítsa. Balogh Jenőnek vannak elvei. Ezek az elvek feltétlenül tiszteletet érdemelnek még akkor is, ha nem elég mély elméleti felkészültsége következtében ellentmondásokba keveredik, túloz és más hibákat is elkövet.

Az útmutató szerkesztőinek jó rajztanári gyakorlatában sem lehet kételkedni. Viszont azt sem nehéz megállapítani munkájukból, hogy a mindennapi gyakorlatuk még nem alakított ki náluk elveket. Emiatt az útmutató nem mondható mai formájában olyan műnek, amely érdemes lenne arra, hogy alsófokú rajzoktatásunkat irányítsa.
